

Grammatik und Kommunikation im Deutschunterricht

1. Was ist die Aufgabe des Deutschunterrichts?

Als allgemeines Ziel des Deutschunterrichts sehe ich, daß die Kommunikationsfähigkeit der Schüler gefördert wird. Insbesondere sollen die Schüler ihnen bisher fremde komplexe Kommunikationsleistungen erlernen, die für Situationen des öffentlichen Lebens und der späteren Arbeits- und Berufswelt charakteristisch sind. Zu diesen Kommunikationsleistungen gehören interpretatorische und artikulatorische Tätigkeiten, die sich spezifischer Muster, grammatischer und rhetorischer Verfahren bedienen.

Der allmähliche Fortschritt der Schüler in der Bewältigung komplexer Kommunikationssituationen sollte immer daran gemessen werden, ob Bewußtseinsbildung und Kommunizierenkönnen eine altersgemäße Einheit bilden.

Bewußtseinsbildung heißt dabei: *v e r s t ä n d i g e s* Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben, nämlich sich selbst und die anderen *i n* der Kommunikation und *a u f g r u n d* von Kommunikation allmählich besser verstehen und die möglichen Formen der Kommunikation in ihrer Funktion, Reichweite und Abhängigkeit in die eigene Gesamterfahrung zu integrieren. Und Kommunizierenkönnen heißt: die nötigen Erfahrungen haben, um neue Kommunikationssituationen gemäß der verschiedenen Rollen, Standpunkte und Interessen aktiv gestalten zu können.

Das allgemeine Ziel des Deutschunterrichts kann nur erreicht werden, wenn die Lernprozesse so weit wie irgend möglich im tatsächlichen *V o l l z u g v o n K o m m u n i k a t i o n* stattfinden. Nicht schon irgendwelche Kommunikationen sind dazu geeignet — die Schüler praktizieren sie ohnedies, und auch jede Unterrichtssituation ist schon eine Art von Kommunikation —, sondern die Schüler sollen sich in ihnen engagieren können. Vom Thema her müssen die Kommunikationen reale Aufgaben stellen, mit denen sich die Schüler identifizieren können, in die sie ihre eigenen Erfahrungen einbringen und weiter ausbauen können. Von der Form her müssen sie die Zusammenarbeit der Schüler erleichtern; viele wichtige Verfahren werden dadurch gelernt, daß die Schüler Probleme in eigener Verantwortlichkeit, unter Absprache, Aufgabenverteilung und gegenseitiger Kontrolle bearbeiten. Von der Schwierigkeit her müssen sie die kreative Phantasie der Schüler herausfordern, damit sie Wege der Problemlösung lernen, Untersuchungsverfahren erproben und eigene Vorstellungen entwickeln können.

Bei einer solchen Konzeption des Deutschunterrichts ist es klar, daß die verschiedenen Arbeitsformen, wie mündliche und schriftliche Sprachproduktion, Textanalyse und Sprachbetrachtung, miteinander integriert werden müssen. Auch Grammatik kann kein irgendwie abgehobener Unterrichtsgegenstand sein, sondern nur ein Gegenstand, der praktisch in allen sprachbezogenen Tätigkeiten anwesend ist. Ein Lernfortschritt ist noch nicht dadurch erreicht, daß der Schüler isolierte Kenntnisse über die Strukturen von Sprache oder die Faktoren von Kommunikationssituationen besitzt, oder in der Lage ist, Kommunikationssituationen und ihre Teile zu klassifizieren, begrifflich einzuordnen, richtig zu benennen. Und ebenso wenig kann ein Lernfortschritt allein darin bestehen, daß der Schüler bestimmte Techniken oder Strategien ausführen kann, ohne aber in der Lage zu sein, sie in konkreten Situationen einzusetzen. Zweifellos müssen sowohl Kenntnisse wie auch Arbeitstechniken vermittelt werden, aber dies immer in Bezug auf den Verständigungscharakter von Kommunikation und mit dem Ziel der allmählichen Bewältigung komplexer und spezifischer Kommunikationsleistungen.

2. Grammatische Verfahren beim Realisieren und Interpretieren von Sprachhandlungen

Ich kann an dieser Stelle keine umfassende Skizze einer Sprachtheorie geben, aus der der Stellenwert der Grammatik in der sprachlichen Kommunikation hervorgeht. Deshalb müssen einige Andeutungen darüber genügen, wie ich den Stellenwert sehe. Ich verstehe Grammatik als Eigenschaft einer Einzelsprache, so wie wir z.B. von der Grammatik des Mittelhochdeutschen, des Friesischen oder der Leipziger Umgangssprache sprechen. Grammatik ist die Menge der Verfahren einer Sprache, um aus kleinsten bedeutungstragenden Einheiten mithilfe syntaktischer Konstruktionen komplexe Bedeutungen herzustellen. Jede Untersuchung der Grammatik einer Sprache muß daher sowohl form- wie auch bedeutungsbezogen vorgehen: welche Einheiten und welche Konstruktionen lassen sich ausmachen, und welche Funktionen haben sie, d.h. wie tragen sie zu einer Gesamtbedeutung bei? Wenn wir Gesamtbedeutungen auf Sätze beziehen, so machen sie gewissermaßen das Potential von Sprachhandlungen aus, die durch die Äußerung der Sätze ausführbar sind; die Struktur der Satzbedeutungen hat also etwas mit der Struktur von Sprachhandlungen zu tun. In diesem Sinne können wir sagen, daß sich in der Satzbedeutung z.B. referierende und prädizierende Bestandteile, zusammen also propositionale Gehalte, finden lassen, und ebenso mögliche Illokutionen. Auch semantische Präsuppositionen und Nahelegungen können wir ihr zurechnen. Wenn wir Gesamtbedeutungen auf Text- oder Diskursabschnitte be-

ziehen, so gehören zu ihr Handlungsmuster wie Ausfragen, Zurechtweisen, Vorwürfe erheben, Rechtfertigungen geben und komplexe Kommunikationsmuster wie Argumentieren, Berichten und Erzählen. Hier sind nicht nur die im engeren Sinne grammatischen Verfahren der Herstellung von Satzbedeutungen, sondern auch Verfahren des Textanschlusses, der Gesprächsorganisation, der Verständnissicherung und -kontrolle, der impliziten Deutung des Gesprächs- und Beziehungsstands, der Konstitution komplexer Kommunikationsmuster bedeutsam. Auch diese Verfahren verwenden bestimmte bedeutungstragende Einheiten und syntaktische Konstruktionen der Sprache, gemäß dem jeweiligen Stand eines Textes oder Diskurses. Sie können deshalb im weiteren Sinne grammatische Verfahren genannt werden. Auch wenn sie bisher nur wenig systematisch untersucht wurden, spielen sie doch gerade für den Deutschunterricht eine große Rolle.

Die genannten grammatischen Verfahren werden beim Ausführen und Interpretieren von Sprachhandlungen und zusammenhängenden Text- und Diskursabschnitten angewendet; vom jeweiligen Sprecher, wenn er seine Äußerungen formuliert, vom jeweiligen Hörer, wenn er den Äußerungen Bedeutungen zuspricht und aufgrund dessen seinen eigenen Standpunkt einzubringen sucht. Allerdings sind dabei die grammatischen Verfahren nicht die einzigen angewendeten: es werden auch artikulatorische Tätigkeiten ausgeführt und die dabei produzierten Laut- oder Schriftgebilde als minimale Einheiten der Sprache identifiziert; es wird auch der Situationszusammenhang in Anspruch genommen: die allein aufgrund eines Satzes hergestellte Bedeutung ist oft unvollständig oder unbestimmt und ist durch den Kontext zu ergänzen oder zu spezifizieren, und es ist der Stellenwert der Äußerung in einer Abfolge von Äußerungen zu beachten; schließlich werden auch bestimmte Strategien verfolgt und entdeckt.

In den unzähligen eingespielten Kommunikationsabläufen ist die angemessene Anwendung der grammatischen Verfahren eine Selbstverständlichkeit. Man reflektiert die Verfahren und ihre Anwendungsbedingungen höchstens bei Mißverständnissen und in Streitfällen oder bei genauer Textherstellung und -interpretation. Anders ist es beim Erwerb von Fremdsprachen und von neuen Kommunikationsformen und -mustern (z.B. in den standardisierten Formen des Schriftverkehrs, in der wissenschaftlich-technischen Beschreibung oder in der genauen Begründung von Urteilen und Entscheidungen). Hier dient die Reflexion dazu, Fehler zu vermeiden und die Struktur und Reichweite der Verfahren kennenzulernen und sich einzuprägen.

Die grammatischen Verfahren einer Sprache sind im allgemeinen immer mehr oder weniger flexibel und veränderungsfähig, wenn auch nicht in

dem Maße wie der Wortschatz. In vielen Fällen existieren mehrere Varianten nebeneinander, d.h. man kann dasselbe in unterschiedlichen Formulierungen ausdrücken. Verschiedene dieser Varianten können stilistisch höher oder niedriger bewertet werden, die Möglichkeit einer weiteren Spezifizierung des Gesagten bieten, verschiedenen Textanschluß ermöglichen, andere Nahelegungen bewirken. Solche Verfahren können auch in standardisierter Weise auftreten, zu einer formelartigen Sprache führen, für bestimmte soziale Gruppen, Kommunikationszwecke oder -gewohnheiten charakteristisch sein. Besonders in den Medien, im Schriftverkehr, in Anweisungen, in juristischen oder technischen Texten, in ritualisierten Kommunikationen finden sich gewisse ausgezeichnete Formulierungsvarianten. Deren passive und zum Teil auch aktive Beherrschung zu ermöglichen gehört zweifellos zu den Zielen des Deutschunterrichts.

3. Grammatik-Kodifizierungen und wissenschaftliche Grammatiken

Neben dem dargestellten Begriff von Grammatik als Eigenschaft der Sprachen gibt es zwei andere, die häufig mit ihm verwechselt werden, was zu bedauerlichen Vermischungen und Fehleinschätzungen geführt hat: Grammatik-Kodifizierungen (oder -Normierungen) und wissenschaftliche Grammatiken.

Grammatik-Kodifizierungen setzen eine bestimmte Gruppe von grammatischen Verfahren, und damit eine bestimmte Variante der Sprache, als verbindlich fest: in Form von Regeln, die aufgeschrieben oder sonstwie fixiert sind, und die man in bestimmten Bereichen befolgen soll, um die dort angemessenen Formulierungen zu finden. Grammatik-Kodifizierungen sind zwar stets am normalen Sprachgebrauch in einem bestimmten Bereich orientiert, aber durch die Festlegung von Regeln wirken sie normativ auf den Sprachgebrauch zurück, nämlich standardisierend und konservierend. Grammatik-Kodifizierungen haben einen mehr oder weniger systematischen Charakter, fast niemals sind sie umfassend; sie regeln also immer nur eine Zahl von Formulierungen und lassen daneben Formulierungen gemäß den alltagssprachlichen Verfahren zu. Grammatik-Kodifizierungen sind oft an wissenschaftlichen Grammatik-Vorstellungen orientiert: so sind große Teile der traditionellen Schulgrammatiken (die die klarsten Beispiele für Grammatik-Kodifizierungen abgeben) an der griechisch-lateinischen Theorie der Satzteile (*partes orationis*) orientiert.

Wissenschaftliche Grammatiken versuchen einen Ausschnitt des Sprachgebrauchs unter einheitlichen theoretisch-strukturellen Gesichtspunkten zu erfassen, d.h. möglichst systematisch darzustellen. Dabei müssen sie fast zwangsläufig selektiv vorgehen und alle die grammatischen Verfahren,

die unter dem gewählten strukturellen Gesichtspunkt nicht gefaßt werden können, vernachlässigen; oder sie können diese Verfahren nur unter komplizierten Zusatzmaßnahmen berücksichtigen. Vielfach besteht das Ziel darin, algorithmische Strukturschemata, sog. Grammatik-Modelle, zu entwickeln. Verschiedene wissenschaftliche Grammatiken konkurrieren oft miteinander, in dem Sinne, daß sie verschiedene theoretisch-strukturelle Gesichtspunkte verfolgen, die miteinander nicht immer vereinbar sind. (Dennoch können sie in Bezug auf einige Probleme zu gleichartigen Ergebnissen kommen.) So stehen nebeneinander die Dependenz-, Konstituentenstruktur-, Transformations-, Adjunktions-, Stratifikations-, Kategorial- und Netzwerkgrammatik, dazu kommen noch einige andere. Diese Grammatiken lassen sich, was ihre Leistungsfähigkeit betrifft, nur relativ zu bestimmten Zwecken miteinander vergleichen, nicht aber absolut; das sind Zwecke wie: Darstellung hierarchischer Beziehungen, Darstellung funktionaler Abhängigkeiten, Darstellung des Verhältnisses von Form und Bedeutung, Berücksichtigung äquivalenter Konstruktionen (syntaktischer Paraphrasen), Vergleich von Sprachen, Angemessenheit für automatische Sprachverarbeitung.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß Grammatik-Kodifizierungen z.T. Gegenstand des Unterrichts sein müssen, soweit gewisse standardisierte Formen der Sprachproduktion thematisiert sind; dabei kann auch der Prozeß der Kodifizierung reflektiert werden (ähnlich wie z.B. im Rechtschreibunterricht). Keineswegs aber sollte die in solchen Fällen notwendige Kodifizierung mit den manchmal willkürlichen stilistischen Korrekturen des Lehrers an mangelnder Abwechslung der Satzkonstruktionen oder an Gewohnheiten der mündlichen Kommunikation verwechselt werden. Es ergibt sich auch, daß wissenschaftliche Grammatiken und die von ihnen entwickelten Grammatik-Modelle kein Gegenstand des Unterrichts sein können, ausgenommen vielleicht einzelne Leistungskurse der Oberstufe, in denen die wissenschaftliche Befassung mit Sprache thematisiert wird. Nicht einmal erscheint es sinnvoll, daß sich der Unterricht an wissenschaftlichen Grammatiken orientiert, weil diese unter einer ganz anderen Zielsetzung und Systematik entwickelt wurden als der Förderung der Ausdrucksfähigkeiten. Das muß aber nicht heißen, daß sich der Lehrer von den Fortschritten der wissenschaftlichen Grammatiken fernhalten soll; diese geben ihm ja zweifellos neue Einsichten in die Systematik grammatischer Verfahren, die er für den Vergleich von Ausdrucksmöglichkeiten und den stufenweisen Aufbau von komplexen Verfahren und standardisierten Sprachformen verwenden kann.

4. Zum bisherigen Verständnis von Grammatik in der Schule

Wenn man in der Schule von Grammatik gesprochen hat, so hat man damit lange Zeit die schriftlichen Sprachproduktionen nach den Regeln einer Schulgrammatik gemeint (z.B. Bildung "vollständiger" Sätze, keine Berücksichtigung von Merkmalen gesprochener Sprache oder von Umgangssprache, Redeerwähnungen im Konjunktiv, Verwendung bestimmter Stilfiguren). Die Grammatik-Regeln wurden als explizites Wissen erlernt und standen in nachschlagbarer Form zur Verfügung. In Anlehnung an lateinische Schulgrammatiken hat man deren Terminologie auch für das Deutsche verwendet, nicht anders, als man innerhalb der Sprachwissenschaft vorging. Erst im Laufe der Entwicklung der Grammatikforschung wurden die Besonderheiten der deutschen Sprache (wie auch anderer Sprachen) gegenüber dem Latein deutlich erkannt; deshalb glaubte man, von der lateinisch orientierten Terminologie abgehen zu müssen. Dadurch entstanden zwangsläufig Verständigungsprobleme mit dem fremdsprachlichen Unterricht, der weiterhin die lateinisch orientierte Terminologie verwendete und z.T. auch weiterentwickelte. Die Rolle der Terminologie wurde dabei zweifellos überbewertet: die lateinisch orientierte Terminologie ist flexibel genug, um mit ihr auch die strukturellen Besonderheiten vieler Einzelsprachen erfassen zu können, mindestens solcher Sprachen, die typologisch mit Latein verwandt sind (wie z.B. das Deutsche); mit der Terminologie ist noch nicht festgelegt, welche grammatischen Verfahren einer Sprache beschreibbar sind und welchen Geltungsbereich die Begriffe in einer Einzelsprache haben.

Mit der Verwissenschaftlichung des Schulunterrichts und der Entwicklung der Grammatikforschung wurde das Schwergewicht in den Schulen verschoben, von der normativen Schulgrammatik und der Entwicklung schriftlicher Ausdrucksfähigkeiten hin zu Untersuchungsverfahren von Sprache und der modellartigen Darstellung von grammatischen Zusammenhängen. Diese Tendenz wurde durch das Erscheinen neuer Schulbücher und Werke zur Sprachdidaktik noch verstärkt mit dem Ergebnis, daß die Lehrer durch die Flut unterschiedlichster Modellvorstellungen eher verwirrt als unterstützt wurden. Dabei besteht eigentlich kein Anlaß, bestimmte Grammatik-Modelle als Gegenstände in den Schulunterricht einzuführen: grammatische Zusammenhänge lassen sich ausreichend mit verbalen Mitteln unter Verwendung der lateinisch orientierten Terminologie klären, evtl. unter Zuhilfenahme einfacher graphischer Veranschaulichungen, denen kein Selbstzweck gegeben werden darf; Grammatik-Modelle sind aber unter wissenschaftlichen Zielsetzungen entwickelt worden, die stets selektiv sind und mit den schulischen Bedürfnissen, nämlich Erlernung neuer Kommunikationsformen und Weiterentwicklung

der Kommunikationsfähigkeiten durch Anwendung auf neue komplexe Sachgebiete und Problembereiche nichts zu tun haben.

Zweifellos ist bei nahezu allen schulischen Tätigkeiten, die ja im allgemeinen sprachliche Tätigkeiten sind, auch ein grammatischer Aspekt (im Sinne der Verfahren zur Konstruktion von Bedeutungen) eingeschlossen, oft aber nur implizit, ohne daß Lehrer und Schüler ausdrücklich darüber sprechen: z.B. in eingekleideten Aufgaben der Mathematik, bei der Darstellung kausaler Zusammenhänge in naturwissenschaftlichen Sachgebieten, bei der Erörterung historischer Zusammenhänge, der Interpretation von Texten, beim Nacherzählen, bei der Argumentation über soziale Zusammenhänge, beim Nachspielen von Situationen.

In Reaktion auf die Überhandnahme modellartiger Grammatikdarstellungen in Schulbüchern, den dadurch eingetretenen Motivationsverlust bei Schülern und Lehrern und in Rückbesinnung auf die schulischen Bedürfnisse wurde dann manchmal gefragt, warum überhaupt ein Grammatikunterricht nötig sein sollte, ob nicht grammatische Fähigkeiten in ausreichender Weise implizit, nämlich im Vollzug von Kommunikation erlernt werden können. Demgegenüber ist zu sagen, daß die Schule keine Instanz eines natürlichen Spracherwerbs ist (in dem grammatische Fähigkeiten implizit erworben werden). Sie hat auch die Aufgabe, Kommunikationsformen zu lehren, für die in der Schule selbst keine realen Bedingungen vorliegen. Eine gewisse Reflexion auf die grammatischen Verfahren scheint also unumgänglich, soweit Kommunikationsformen betroffen sind, die zwar gesellschaftlich wichtig, aber unter den Bedingungen der Schule zunächst gar nicht anzutreffen sind. Die Berechtigung des Deutschunterrichts ergibt sich ja erst daraus, daß anhand von im Prinzip beliebigen Inhalten die Formen der Kommunikation thematisiert und erlernt werden; im Mathematik-, Geschichts- oder naturwissenschaftlichen Unterricht werden hingegen bestimmte Inhaltsbereiche erlernt, bei denen die geeigneten Formen der Kommunikation im allgemeinen unthematisiert bleiben.

5. Die Notwendigkeit von Grammatik in der Schule

Ein von den übrigen Arbeitsformen und Unterrichtsthemen abgehobener Grammatikunterricht im Deutschen ist nicht sinnvoll. Das heißt aber nicht, daß auch ein in die anderen Arbeitsbereiche integrierter Grammatikunterricht unzumutbar wäre. Für die Notwendigkeit eines solchen Grammatikunterrichts sprechen meines Erachtens mehrere Gründe.

(a) Bei jeder Untersuchung von Sprachäußerungen, seien es vorgelegte oder von den Schülern produzierte, ob es um die Wirkung, mögliche Alternativen, Mißverständnisse, Ausdrucksschwierigkeiten u.ä. geht, ist eine mindestens minimale grammatische Terminologie erforderlich, um sich verständlich auf bestimmte Teile, Funktionen und Bedeutungen von Äußerungen beziehen zu können. Die Begriffe sollen die grammatischen Struktureigenschaften der Sprache, also die Formeinheiten, Verfahren und Bedeutungselemente, bezeichnen. So wenig wie man im Gespräch über Naturgegenstände damit auskommt, diese Gegenstände nur vorzuzeigen, so wenig kommt man im Gespräch über Sprachäußerungen damit aus, diese Äußerungen, z.B. durch ständiges Zitieren, nur vorzuzeigen.

(b) Der Schüler lernt, komplexe Sachverhalte zu beschreiben und Beschreibungen zu verstehen, Entwürfe zu machen, seine eigene Arbeit zu organisieren, Argumente zu begründen, Fragen zu stellen, mit Textformen aller Art rezeptiv und produktiv umzugehen. Dabei lernt er überall auch neue grammatische Verfahren oder neue (und z.T. standardisierte) Anwendungsbereiche der grammatischen Verfahren. Der Lernprozeß wird durchsichtiger und möglicherweise auch verstärkt, wenn diese Verfahren als solche hervorgehoben, benannt, vorgeführt, in ihrer Reichweite geklärt werden. Die grammatischen Verfahren sind hier stets funktionell an bestimmte Arten von Kommunikationssituationen gebunden.

(c) Im gesteuerten Fremdsprachenunterricht lernt der Schüler Übersetzungsleistungen sowie einfache Kommunikationsleistungen, die mit denen in der Muttersprache vergleichbar sind, aber andere grammatische Verfahren benötigen. Um über Ausdrucksfehler in der Fremdsprache zu sprechen, braucht man eine geeignete Terminologie und Angaben über die Reichweite grammatischer Verfahren; um über Übersetzungsleistungen zu sprechen oder um die Muttersprache kontrastiv heranzuziehen, braucht man eine grammatische Terminologie, die Fremd- und Muttersprache erfaßt. Der Fremdsprachenunterricht führt deshalb zwangsläufig auch zu einer stärkeren Bewußtwerdung der grammatischen Verfahren in der Muttersprache. Diese Transfer-Leistungen sollten im Deutschunterricht ausgenützt und u.U. auch verstärkt werden, z.B. um die Rolle von Ausdrucksalternativen und Mißverständnissen zu klären. (Es geht also nicht darum, daß der Deutschunterricht Vorleistungen für den Fremdsprachenunterricht erbringt, sondern daß er sich den Übersetzungs-Transfer als Leistung auf der Ebene von Bedeutungen zunutze macht.)

(d) Die Entwicklung der europäischen Kultur ist u.a. mit einer ständigen philosophischen Reflexion über Sprache verbunden, z.B. ihrer Erkenntnisfunktion, der Wahrheit von Aussagen, der Möglichkeiten von Verständigung. Um ein Verständnis menschlicher Geschichte, Kultur und Kreati-

vität zu entwickeln, ist es nötig, Sprache als das Medium der Verständigung und der Selbstdarstellung des Menschen zu thematisieren, damit auch den Anteil, den die grammatischen Verfahren für die Realisierung von Verständigung haben.

6. Vorschläge für einen integrierten Grammatikunterricht

Wie soll nun der Grammatikunterricht im Deutschen aussehen, wenn er in den übrigen Unterricht integriert wird? Dazu sollten m.E. die folgenden Punkte beachtet werden.

(a) Die grammatischen Verfahren werden so konkret wie möglich im Rahmen der aktuellen Sprachanalyse und -produktion erörtert (z.B. Stichworte und Notizen zu einer Sachverhaltsbeschreibung ausbauen; Experimentanweisung, Versuchsprotokoll und Versuchserklärung gegenüberstellen; Vorschläge und Behauptungen von ihren Begründungen unterscheiden; die spezifischen Satzmuster einer Werbung oder eines Fragebogens untersuchen; Schülertexte verbessern). Sie sollten weder abstrakt anhand von simplifizierenden Modellen (z.B. Konstituentenstruktur- oder Dependenz-Modellen) noch losgelöst von jedem inhaltlichen Thema anhand von simplen kontextlosen Beispielsätzen erörtert werden. Dasselbe gilt für die grammatischen Einheiten oder Formklassen, auf die sich die Verfahren beziehen.

(b) Die grammatischen Verfahren sind hinsichtlich ihrer Funktion, Leistung und Reichweite für spezifische Kommunikation zu klären (z.B. daß Attributausdrücke einen genannten Gegenstand näher charakterisieren können, daß die Sätze der Experimentanweisung die Aufforderung beinhalten, unter bestimmten Bedingungen und in einer bestimmten Reihenfolge verschiedene Handlungen auszuführen, während das Versuchsprotokoll beschreibt, zu welchen Ergebnissen diese Handlungen geführt haben, daß für Begründungen und Erklärungen bestimmte Kausalkonstruktionen charakteristisch sind). Sie müssen weder auf der Basis allgemeiner struktureller Prinzipien eigens "erklärt" werden (ihre Leistungsfähigkeit stellt schon einen ausreichenden Erklärungsgrund dar), noch müssen sie aus sprachlichen Grundfertigkeiten "rekonstruiert" werden (die verfügbaren sprachlichen Fertigkeiten sind nicht noch wieder problematisierungsbedürftig).

(c) Die Schüler können nur allmählich einen richtigen Begriff von den wichtigsten grammatischen Einheiten und Verfahren gewinnen. Dies kann nicht durch einmalige Klassifizierungsübungen, sondern nur durch kontinuierliche Arbeit mit den Begriffen erreicht werden. Dafür ist eine einheitliche, plausible und nicht überdifferenzierte Terminologie nötig. Prin-

zipiell ist die Terminologie aber nicht Gegenstand, sondern ständiges Instrument des Unterrichts. Nur dadurch können Gebrauch und Verständnis der Begriffe stabilisiert werden.

(d) Es ist wünschenswert, im Fremdsprachen- und im Deutschunterricht im großen und ganzen *dieselbe Terminologie* zu verwenden, damit der erhoffte Übersetzungs-Transfer und die einheitliche Begriffsbildung beim Schüler auch tatsächlich zustandekommen. Dafür ist die traditionelle lateinisch orientierte Terminologie im wesentlichen ausreichend, gegebenenfalls sind zusätzliche Absprachen mit den Fremdsprachenlehrern zu treffen. Zu beachten ist, daß die Begriffe in den Fremdsprachen z.T. einen anderen Geltungsbereich haben, da die grammatischen Erscheinungen und Verfahren in den Fremdsprachen nicht immer mit denen im Deutschen übereinstimmen.

(e) Die Terminologie wird anhand von Beispielen und Gegenbeispielen aus der aktuellen Sprachanalyse und -produktion und durch gezielte Erweiterung und Veränderung eingeführt. Gelegenheiten bieten sich z.B. dort, wo über Formulierungsalternativen oder die genaue Art einer Formulierung gesprochen wird. Dies kann nur zum Teil vorhergeplant werden. Bei solchen Gelegenheiten kann auch immer wieder an die bereits eingeführten Begriffe erinnert werden. Die Terminologie wird vertieft durch Angabe von Kriterien, die stets form- und bedeutungs- (bzw. funktions-)bezogen sind. So kann deutlich werden, wie die einzelnen Formen zur Realisierung von Bedeutungen beitragen. Die Schüler lernen die Reichweite eines Begriffs und die evtl. Verwandtschaft mit anderen Begriffen verstehen. Die Terminologie sollte aber nicht anhand von Grammatik-Modellen geklärt werden, die nur die Einarbeitung in neue zusätzliche Begriffe und strukturelle Darstellungsverfahren erfordern würden. Strukturelle Darstellungen im Unterricht sollten nur die Funktion adhoc einsichtiger Hilfsmittel für bessere Anschaulichkeit oder Übersichtlichkeit haben, z.B. Verbindungslinien zeichnen, etwas einklammern, in eine Tabelle einordnen.

(f) Verschiedene grammatische Begriffe können auch dort eingeführt werden, wo durch sie Besonderheiten einzelner Sprachhandlungen oder Kommunikationsformen aufgezeigt werden können. Im Vordergrund des Unterrichts stehen Arbeitstechniken der Textanalyse und der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion, bezogen auf bestimmte Formen oder Muster der Kommunikation, wie Zusammenfassen, Berichten, Darstellen, Erzählen, Begründen usw. In bestimmten Formen der Kommunikation dominieren auch bestimmte Arten von Sprachhandlungen, Arten von Satzformen und grammatische Zusammenhänge. Zur Klärung der Besonderheiten z.B. einer Erlebniserzählung gegenüber einer Begründung

sind auch bestimmte grammatische Begriffe erforderlich; dies ist dann der Ort, wo gegebenenfalls diese Begriffe eingeführt werden können, z.B. Erzähltempus, Tempus der allgemeingültigen Aussage, Zeit- und Ortsadverbien, Begründungskonjunktionen. In verschiedenen standardisierten Textformen kommt es auf die normative Richtigkeit der Äußerungen an (Schriftverkehr mit Behörden, Fragebögen, Protokolle, Instruktionen usw.), d.h. bestimmte grammatische Verfahren sind bei der Formulierung einzuhalten. Bei der Erörterung der Normen für die Textgestaltung muß die jeweilige funktionale Leistung der grammatischen Verfahren berücksichtigt werden. Auch dies bietet die Gelegenheit, grammatische Begriffe zu thematisieren und gegebenenfalls neu einzuführen.

(g) Bei der freien mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion der Schüler hat der Lehrer oft Anlaß, korrigierend einzugreifen, und er versucht, den Schülern Möglichkeiten der Selbstkorrektur zu vermitteln. Diese Korrekturen müssen, wenn sie nicht bloß normativ bleiben sollen, begründet werden: dabei ist über Formulierungsalternativen zu sprechen, ihre jeweilige Leistung im Situations- oder Textzusammenhang, über die Möglichkeiten, Mißverständnisse oder Mehrdeutigkeiten zu vermeiden. Der Schüler lernt, die jeweils möglichen grammatischen Verfahren in der eigenen Sprachproduktion abzuwägen, sich nach bestimmten Mustern zu orientieren.

7. Schul- und ausbildungspolitische Konsequenzen dieser Vorschläge

Eine gewisse Zeit lang wies der Sprachunterricht in den Schulen zwei gegenläufige Tendenzen auf: auf der einen Seite wurde der Unterricht stärker auf aktuelle Kommunikationen bezogen, was leicht zu einem oberflächlichen Reden über alle möglichen Einflußfaktoren der Kommunikation führte; auf der anderen Seite fühlten die Lehrer sich den neueren Entwicklungen der grammatikbezogenen Sprachwissenschaft verpflichtet, was dazu führte, daß abstrakte Strukturmöglichkeiten, aber nicht Fähigkeiten zur Sprachanalyse und -produktion vermittelt wurden. Beide Tendenzen wurden inzwischen in der Lehrerschaft erkannt, aber oft wurden die falschen Konsequenzen daraus gezogen. Die eine Konsequenz ist, auf einen kommunikationsbezogenen Sprachunterricht zu verzichten und den traditionellen Grammatikunterricht wieder aufleben zu lassen. (Hier fehlt den Lehrern oft die nötige Ausbildung, um die tatsächlichen Formen und grammatischen Verfahren der Kommunikation am sprachlichen Material selbst herausarbeiten zu können.) Die andere Konsequenz ist, sich von den Entwicklungen der Sprachwissenschaft abzukapseln und die traditionellen Muster der Textanalyse wieder aufleben zu lassen. (Hier fehlt den Lehrern oft die nötige Ausbildung, um die sprachwissenschaftlichen

Erkenntnisse produktiv für den Unterricht heranziehen zu können.) Beide Konsequenzen, die in der Lehrerschaft gegenwärtig beobachtet werden können, sind mit den oben ausgeführten Vorschlägen unverträglich.

Obwohl also die Praxis des Schulunterrichts diesen Vorschlägen zum Teil entgegensteht, meine ich, daß die Vorschläge mit den bestehenden Lehrplänen und Unterrichtsrichtlinien vereinbar sind. Diese Lehrpläne schreiben nicht vor, daß der Grammatikunterricht abgelöst vom übrigen Sprachunterricht vorzunehmen sei, z.T. weisen sie sogar ausdrücklich auf die unterrichtliche Integration der Ziele und Schwerpunkte des Deutschunterrichts hin. Die Konzeption des integrierten Grammatikunterrichts braucht also gegenüber den schulischen Aufsichtsbehörden nicht eigens durchgesetzt zu werden, wohl aber erfordert sie eine Reihe von schul- und ausbildungspolitischen Maßnahmen.

(a) Es wird mit der Vorstellung aufgeräumt, daß sich die Lehrer ständig neue formale Kenntnisse aneignen müßten, um grammatische Zusammenhänge systematisch und im Einklang mit formal konzipierten Sprach- und Grammatiktheorien darstellen zu können. Diese Vorstellung suggeriert, es ginge hauptsächlich um grammatische **Darstellungen** und strukturbezogene **Erklärungen**; es geht aber um die funktionsgerechte **Beherrschung** grammatischer Verfahren.

(b) Es wird mit der Vorstellung aufgeräumt, daß für den Unterricht an den Schulen ein bestimmtes Grammatikmodell oder eine Mischform verschiedener Grammatikmodelle auszuwählen sei. Diese Vorstellung suggeriert, daß Grammatikmodelle den Lernprozeß der Schüler fördern könnten; tatsächlich stellen sie nur einen neuen meist nicht vermittelbaren **Lerngegenstand** dar. Grammatikmodelle haben bestenfalls eine Funktion für den **Lehrer**, um ihm Zusammenhänge zu verdeutlichen, ihm ein bestimmtes Wissen zu geben, das er in Hinweisen oder Korrekturen verwenden kann, oder um ihm Muster für die Einführung und Stabilisierung von Begriffen an konkreten Beispielen zu geben.

(c) Die Bundesländer versuchen, sich auf eine einheitliche grammatische Terminologie in Lehrplänen und Unterrichtswerken zu einigen. Sie sollte der Terminologie im Fremdsprachenunterricht möglichst angeglichen sein; deshalb ist die lateinisch orientierte Terminologie wahrscheinlich vorzuziehen. In der Terminologie sollte deutlich werden, welche Begriffe hauptsächlich formbezogen und welche Begriffe hauptsächlich bedeutungsbezogen bestimmt sind, und es sollten jeweils Kriterien angegeben werden. Ein Begriff wie "Substantiv" ist z.B. primär formbezogen (daher kann ein Substantiv auch nicht umstandslos mit dem Nomen einer Sprache identifiziert werden, die keine Artikel aufweist). Ein Begriff wie

“Subjekt” ist hingegen primär bedeutungsbezogen (das Subjekt ist Bestandteil einer Aussage), während “Subjektausdruck” oder “grammatisches Subjekt” auch formbezogene Kriterien einschließt.

(d) Es werden Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet, die den integrierten Grammatikunterricht zu realisieren erlauben. (Ansätze hierzu finden sich in dem für die Sekundarstufe I entwickelten Unterrichtswerk “Thema: Sprache” des Hirschgraben-Verlags. Ich erlaube mir, dieses Werk hier zu nennen, weil ich an ihm beteiligt bin.)

(e) In der Lehrerbildung werden die heute überwiegenden theoretisch-philosophischen Studien durch praktische Projekte ergänzt, in denen die Arbeit mit konkretem sprachlichen Material im Vordergrund steht. Wenigstens der Lehrer sollte eine feste Vorstellung von den kodifizierten und nicht-kodifizierten Erscheinungen der deutschen Sprache besitzen, um die Begriffsbildung der Schüler lenken zu können. Er sollte in der Lage sein, die für eine Kommunikationsform spezifischen Verfahren herauszuarbeiten und zu erkennen, und er sollte in der Lage sein, stilistische und andere Ausdruckskorrekturen **b e g r ü n d e t** zu geben.